辩证法的幻象：为什么神经科学和社会心理学证明对抗并不能教育人

Ernesto Mascarell Perez
Investigador independiente
mascarell1960@hotmail.com

摘要

辩证传统从柏拉图到马克思和黑格尔，一直主导着西方教育思想，将思想的冲突呈现为获得真理和解放的最高方法。本文根据当代神经科学、社会心理学和心理理论的最新进展，对这一范式进行了批判。文章认为，正题-**反**题-**合**题的方案在科学上是不可持续的，原因有三：第一，人类观点的多样性无法还原为单一的反题；第二，知识不是从统一的综合中产生的，而是从多种声音的复调中产生的，这些声音共存而不融合；第三，在辩证对抗中，占上风的不是理性的力量，而是暴力的理性，从而再生产了统治结构。与这一传统相对，本文提出*对话学***作**为基于相遇、积极倾听和集体知识建构的教学替代方案。对话式教育，符合我们关系和共情的本性，为克服辩证模式所产生的排斥和异化提供了一条路径。

关键词： 辩证法，对话学，关系教育学，神经科学，心理理论，镜像神经元，确认偏误，认知失调，对话式教育，复调。

1. 引言：辩证的幻象

两千多年来，辩证传统一直被奉为批判性思维和解放的最高方法。从柏拉图到马克思，经由黑格尔，辩证法一直被呈现为通往真理的康庄大道：一个正题与它的反题相对抗，从它们的斗争中诞生一个更高的合题。这个方案既优雅又具有欺骗性，它渗透了哲学、政治，尤其是教育。

然而，近几十年来神经科学、社会心理学和心理理论的进展已经揭示，这个模型不仅在科学上是不可持续的，而且对人类发展具有深远的危害。辩证法远非对话，而是一种伪装的独白形式，它再生产了统治并排除了多样性。与此相对，*对话学*——**作**为相遇和集体建构的真正对话——**不是作**为一种更多的哲学选择而出现，而是作为与我们关系本性一致的唯一替代方案。

2. 单一反题的神话：声音的不可化约的多样性

辩证法的第一个支柱是相信每个正题都对应一个单一的反题，一个唯一的矛盾，一旦解决，就导向合题。这个二元方案是对现实的粗暴简化。神经科学和认知心理学已经证明，人类不是以二分法处理信息的，而是通过同时整合多种视角的复杂神经网络。***心理理论***——**我**们将心理状态归属于他人的能力（Premack & Woodruff, 1978）——**揭示出每个人**拥有一个独特的观点，由其历史、文化和情感塑造。不存在单一的反题，而是如同参与对话的个体一样多的反题。

正如Michael Tomasello（2007）**所指出的，人**类是合作的存在，我们在与他人的互动中发展我们的认知。我们思维的*递归性***不**仅让我们能够理解他人的视角，还能理解他人对我们所持的视角，如此无限递推。这种复杂性使得正题和反题的辩证方案无法运作：在任何真正的辩论中，立场都是多元的、变化的和情境性的。将它们简化为两个对立极是一种认识论的暴力，它压制了中间声音的丰富性。

此外，关于*确认偏误*的研究（Nickerson, 1998）**表明，人**类倾向于寻求和优先考虑那些确认我们先前信念的信息。辩证对抗，远非向我们打开新思想，反而强化了我们最初的立场，使我们更加僵化。经验证据表明，对抗性辩论不会导致对真理的探索，而是导致两极分化和偏见的固化。在实践中，辩证法不是一种探究方法，而是一种自我说服的机制。

3. 复调对综合：一起歌唱而不融合的声音

巴赫金（Bakhtin, 1999），**复**调小说的伟大理论家，已经警告说，真理不是消除差异的综合的结果，而是声音共存而不丧失的对话。辩证法在寻求综合时，追求的是一种统一性，这种统一性背叛了语言和意识的本质。神经科学支持这一直觉：*镜像神经元*（Rizzolatti & Craighero, 2004）**使我**们能够理解他人的行动和意图，不是为了在融合中消除它们，而是为了建立一种尊重他性的共情共鸣。正如

Daniel Goleman（2006）**所**证明的，共情不是一种弥散的感觉，而是一种认知和情感过程，它将我们与他人连接起来，而不消解他们的独特性。

在教育领域，Paulo Freire**的教育学**（1993, 1997）**恢复了**这一思想：对话不是达成强制协议的方法，而是教育者和学习者相互转化的过程。相反，辩证综合强加了一种人为的闭合于一场本质上未完成的对话。正如Sidorkin（2007）**所写的**，**教育不是减少多**样性，也不是站着看它增长，而是将简单的多样性转化为*连接中的多样性*。

当代认知科学证实，有意义的学习不是发生在对抗中，而是发生在合作中。关于***合作学习*的研究**（Johnson & Johnson, 1989）**表明**，**一起工作、分享**视角并共同建构知识的学生，比那些竞争或辩论的学生取得更好的结果。复调，而非综合，是智力发展的引擎。

4. 暴力的理性：为什么冲突不能克服统治

辩证法最有害的假设之一是，如果诚实且理性，思想的对抗会导向真理，从而导向解放。然而，社会心理学和神经科学已经表明，在两个立场的冲突中，占上风的几乎从来不是理性的力量，而是暴力的理性。***确**认偏误*、*认知失调*（Festinger, 1957）**和**权力动态扭曲了任何辩论。

认知失调描述的是当我们的信念与相反的证据冲突时我们感到的不适。为了减少这种不适，我们倾向于重新解释证据或诋毁来源，而不是改变我们的信念。在辩证对抗中，对手不是对话者，而是对我们身份的威胁；他们的失败不是通向真理的一步，而是一次肯定我们自我的胜利。

此外，**正如哲学家**韩炳哲（Han, 2012）**所指出的**，**当代社会以共**识的*肯定性*和**冲突的*否定性***为标志，但这个冲突几乎总是以有利于更强大的一方的方式解决。在一个压迫者和被压迫者的世界里，黑格尔式的主奴辩证法只提供两种出路：要么奴隶变成主人——**再生**产统治的逻辑——**要么主人保持其地位。排他性的**结构从未被超越；只有行动者被更换。这个观察已经被Paulo Freire（2005）**注意到**，**他指出**压迫是培养压迫者的最大学校，而希望获得自由的被压迫者，按照辩证逻辑，必须自己成为压迫者，从而再生产剥削的循环。

社会神经科学，通过Jaak Panksepp（1998）**等人的工作**，**已**经证明亲社会情感——**共情、关**怀、依恋——对我们物种的生存至关重要。辩证法通过优先考虑对抗，忽视了这些基本需求，并助长了一种攻击性和麻木不仁的文化。更平等和更和平的社会是那些促进对话与合作而非竞争的社会，这并非巧合（Wilkinson & Pickett, 2009）。

5. 教育启示：从辩证法到对话学

对辩证法的批判不是一种空洞的学术操练。它对教育实践有直接的影响。当前渗透了辩证逻辑的学校系统，是围绕对抗组织的：考试、分数、排名、竞争性辩论、选拔最优者。这个模型不仅产生焦虑和排斥，而且与我们关于人类学习的认知相矛盾。

*对话学*相反，**提出了一种基于相遇的教育**。这意味着：

- **承认视角的多元性**：**教室不是两种思想之**间的战场，而是多种声音共存的空间。教师不是决定哪种最好的仲裁者，而是帮助编织它们之间联系的促进者。正如Mascarell（2016）**所**说，"**关系教育学**试图克服这些政治立场的二分矛盾[...] **拓**宽视角并重新定义教育学本身的概念，即'**人**类关系的教育功能的发展'。"
- **培养积极倾听**：**神**经科学告诉我们共情是可训练的。教育必须培养设身处地为他人着想的能力，不是为了反驳他们，而是为了理解他们。社会智力，正如Goleman（2006）**所定**义的，是一套可以而且应该被教授的技能。
- **优先合作而非竞争**：**关于内在**动机的研究（Deci & Ryan, 1985）**表明**，竞争损害了兴趣和创造力。有意义的学习发生在人们感到安全和被重视的时候，当目标不是击败他人而是与他们一起成长的时候。
- **接受未完成性**：**知**识不是成品，而是一个过程。对话式教育不寻求确定的答案，而是寻求开辟新视野的问题。这种观点与巴赫金（Bakhtin, 1999）**的**观点一致，当他断言"现实是不可穷尽的，我们是其解释中的独特存在，通过一个使我们转变的复调对话，在每一种关系中产生真理"。

6. 结论：放弃辩证法以拥抱对话

辩证传统向我们兜售了一个虚假的承诺：冲突是通往真理和自由的道路。当代科学证明恰恰相反：冲突加剧两极分化，强化偏见，并延续统治。真理不是从对抗中诞生的，而是从相互承认中诞生的；自由不是通过击败他人实现的，而是通过与他们共同建构实现的。

正如《人的条件与教育行动》（ Mascarell, 2016）**中所**论证的，"**真正的教育不是减少和排斥，而是放大和包容，它考**虑整个系统，并试图在复杂性和不确定性中维持其稳态。"辩证法是相信绝对真理和理性作为武器的时代的产物。对话学是认识到多样性、脆弱性和相互依存的时代的产物。

这不是要放弃批判性思维，而是要以不同的方式理解它：不是作为战斗，而是作为倾听的艺术；不是作为综合，而是作为复调；不是作为征服，而是作为相遇。因为，归根结底，教育不是培养思想的战士，而是陪伴人们发现自己的声音和承认他人的声音。这是唯一值得进行的革命。

参考文献

Bakhtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.

Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.

Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.

Mascarell, E. (2016). *Condición Humana y Acción Educativa. Tres puntos de vista*. (Autoedición).

Nickerson, R. S. (1998). Confirmation bias: A ubiquitous phenomenon in many guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220.

Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.

Rizzolatti, G., & Craighero, L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 169-192.

Sidorkin, A. (2007). *Las relaciones educativas. Educación impura, escuelas desescolarizadas y diálogo con el mal*. Octaedro.

Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: Why more equal societies almost always do better*. Allen Lane.